

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

Escuela Profesional de Educación



Una Institución Adventista

**Nivel de fluidez lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación
primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018**

Por:

Javier Montufar Choquegonza

Asesora:

Mg. Julissa Torres Acurio

Juliaca, noviembre de 2018

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DEL INFORME DE TESIS

Mg. Julissa Torres Acurio, de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: "Nivel de fluidez lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018" constituye la memoria que presenta el **Bachiller Javier Montufar Choquegonza** para aspirar al título de Profesional de licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe; la cual ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente constancia en Juliaca, a los 20 días de noviembre del año 2018.



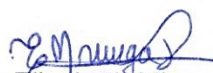
Mg. Julissa Torres Acurio

*Nivel de fluidez lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación
primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca – 2018*

TESIS

Presentada para optar el título profesional de Licenciado en
Educación Primaria Intercultural Bilingüe


JURADO CALIFICADOR


Mg. María Elizabeth Minaya Herrera
Presidenta


Lic. Edson Victor Bautista Apaza
Secretario


Lic. Miriam Antonieta Apaza Arapa
Vocal


Lic. Hilda Ccoto Hualpa
Vocal


Mg. Julissa Torres Acurio
Asesora

Juliaca, 20 de noviembre de 2018

Dedicatoria

Con cariño y mucha gratitud a mis padres, por ser pilares fundamentales en todo lo que soy. A mis hermanos, por su motivación permanente.

Agradecimiento

Expreso mi mayor gratitud al Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, PRONABEC, pues gracias a la beca otorgada pude concluir mis estudios.

A la Universidad Peruana Unión, principalmente a los catedráticos de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, a quienes estimo por sus valiosas enseñanzas.

A mi asesora Mg. Julissa Torres Acurio por el permanente y detallado asesoramiento.

A la Dra. Carmen González Trujillo y Nuria Calet, autoras de la “Escala de fluidez lectora en español”, por las orientaciones necesarias para la aplicación del instrumento.

A la Institución Educativa N° 70581 de la ciudad de Juliaca por permitir ejecutar en ella este proyecto de investigación.

Finalmente, expreso mis agradecimientos a todas aquellas personas que no están mencionadas pero que de alguna forma contribuyeron en la elaboración de esta investigación.

Índice general

Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento	v
Índice.....	vi
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract.....	xiii
Introducción.....	xiv
Capítulo I. Problema de investigación.....	16
1.1 Descripción del problema de investigación.....	16
1.2 Formulación del problema.....	17
1.2.1 Problema general	17
1.2.2 Problemas específicos.....	18
1.3 Objetivos de la investigación.....	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
1.4 Justificación de la investigación	19
1.5 Viabilidad de la investigación	19
1.6 Presuposición filosófica.....	20
Capítulo II. Revisión de literatura	23
2.1. Antecedentes de la investigación.....	23

2.2. Marco histórico.....	28
2.3. Marco teórico.....	30
2.3.1. Fluidez Lectora.....	30
2.3.2. Definición.....	32
2.3.2. Componentes de la fluidez lectora.....	33
2.3.3. Factores que influyen en la fluidez lectora.....	42
2.3.4. Evaluación.....	48
2.3.5. Estrategias para trabajar la fluidez lectora.....	49
2.4 Marco conceptual.....	52
Capítulo III. Metodología de la investigación.....	53
3.1. Variables de la investigación.....	53
3.1.1. Identificación de las variables y dimensiones de estudio.....	53
3.2. Operacionalización de la variable.....	53
3.3. Tipo de investigación.....	53
3.4. Diseño de investigación.....	54
3.5. Población y muestra de la investigación.....	54
3.5.1. Población.....	54
3.5.2. Determinación de la muestra.....	54
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	55
3.6.1. Técnicas.....	55
3.6.2. Instrumento.....	55
3.6.3. Validación del instrumento.....	56

3.7. Proceso de recolección de datos	56
3.8. Procesamiento y análisis de datos	56
Capítulo IV. Resultados de la investigación	58
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....	66
5.1. Conclusiones.....	66
5.2. Recomendaciones	67
Referencias	68
Anexos.....	75

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable	53
Tabla 2. Muestra de los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581 Juliaca – 2018	55
Tabla 3. Varemos para la fluidez lectora y sus dimesiones.....	57
Tabla 4. Sexo de los estudiantes	58
Tabla 5. Distribución de la muestra por grados.....	58
Tabla 6. Niveles de fluidez lectora que presentan los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria	59
Tabla 7. Estadísticos de fluidez lectora	60
Tabla 8. Niveles de velocidad lectora que presentan los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria	61
Tabla 9. Estadísticos de velocidad lectora.....	62
Tabla 10. Niveles de precisión lectora que presentan los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria	62
Tabla 11 Estadísticos descriptivos de precisión lectora	63
Tabla 12. Niveles de lectura prosódica que presentan los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria	64
Tabla 13. Estadísticos de lectura prosódica.....	65

Índice de figuras

Figura 1. Niveles de Fluidez lectora	60
Figura 2. Niveles de velocidad lectora	61
Figura 3. Niveles de precisión lectora	63
Figura 4. Niveles de lectura prosódica	64

Índice de Anexos

Anexo A. Matriz de consistencia.....	76
Anexo B. Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE).....	77
Anexo C. Lectura para tercero y cuarto grado.....	78
Anexo D. Lectura para quinto y sexto grado	79

Resumen

El presente trabajo titulado “Nivel de fluidez lectora en los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018”, se propuso como objetivo principal determinar el nivel de fluidez lectora que poseían los estudiantes pertenecientes a los grados tercero, cuarto, quinto y sexto de dicha institución. Se aplicó para ello el instrumento “Escala de fluidez lectora en español” a un total de 79 de ellos; este mecanismo consta de tres dimensiones: velocidad, precisión, prosodia; con las cuales fueron estudiados los resultados obtenidos. Por su parte, el tipo de investigación fue descriptivo ya que para el procesamiento de los resultados se analizó una variable, utilizando el paquete de análisis estadístico (SPSS). Entre los resultados se halló que el 55.7% de los estudiantes presentaron un nivel regular de fluidez lectora y en cuanto a sus dimensiones lo siguiente: en velocidad lectora el 43.0 % de los estudiantes, presentaron un nivel regular; en precisión lectora el 54.4 % de ellos, presentaron un nivel bueno y en lectura prosódica el 49.4 %, presentaron un nivel regular.

Palabras clave: Fluidez lectora, nivel, escala, estudiantes.

Abstract

The present work entitled "Level of reading fluency in the students of IV and V cycle of primary education of the Educational Institution No. 70581 Juliaca - 2018", was proposed as the main objective to determine the level of reading fluency possessed by students belonging to the grades third, fourth, fifth and sixth of said institution. The instrument "Scale of reading fluency in Spanish" was applied to a total of 79 of them; This mechanism consists of three dimensions, with which the results obtained were studied. On the other hand, the type of research was descriptive since for the processing of the results a variable was analyzed, using the statistical analysis package (SPSS). Among the results it was found that 55.7% of the students presented a regular level of reading fluency and in terms of its dimensions the following: in reading speed, 43.0% of the students presented a regular level; in reading accuracy 54.4% of them presented a good level and in prosodic reading 49.4% presented a regular level.

Keyword: Reading fluency, level, scale, students.

Introducción

La fluidez lectora se puede definir como “la lectura correcta y expresiva de un texto coherente y cohesivo a una tasa de habla comparable a la de una conversación” (Fumagalli y Barreyro, 2017, p. 50). El estudio de este fenómeno ha recibido, en las últimas décadas, un renovado interés; y se ha observado que muchos niños leen lentamente y tienen dificultades para comprender los textos, aun cuando aprenden a realizar esta actividad en los primeros grados de su formación académica. “Una de las mayores preocupaciones de muchos docentes y padres es que sus alumnos y sus hijos lean cuanto antes, sin importar que esta lectura sea sin fluidez y sin comprensión en muchos casos” (López, 2013, p. 1). Se cree que la falta de fluidez es la causa de la deficiencia en la comprensión lectora, lo que plantea la necesidad de conocer el nivel de fluidez lectora en los alumnos.

El propósito de esta investigación es justamente conocer el nivel de fluidez lectora en la ciudad de Juliaca, para lo cual se realizaron evaluaciones según el instrumento “Escala de Fluidez lectora en español” a estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria

A nivel estructural, la tesis se desarrolló sobre una base de cinco capítulos. El primero aborda el planteamiento del problema de investigación, que comprende a su vez la descripción de la realidad problemática y la formulación del problema, allí se precisan sus objetivos y su justificación.

En el segundo capítulo se hace un análisis del marco teórico, de los antecedentes de la investigación, de las bases teóricas y de las definiciones conceptuales.

El tercer capítulo se ocupa de señalar la metodología empleada, así como el diseño metodológico, de describir la población y la muestra de estudio, la operacionalización de

variables, las técnicas de recolección de datos y técnicas para el procesamiento, y en últimas, del análisis de los mismos.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados de la investigación, referidos a técnicas de encuestas.

Finalmente, en el quinto capítulo se consignan las conclusiones y las recomendaciones en torno a esos resultados obtenidos.

Capítulo I

Problema de investigación

1.1 Descripción del problema de investigación

Se ha de mencionar en principio que “a través de la lectura adquirimos gran cantidad de conocimientos relevantes en el ámbito educativo, profesional e incluso cotidiano, puesto que estamos rodeados de estímulos escritos” (Gómez, Defior, & Serrano, 2011, p. 66). No obstante, pese a ser uno de los objetivos primordiales del currículo nacional, no todos los niños alcanzan una lectura fluida y comprensiva.

En las últimas evaluaciones realizadas por el Programme for International Student Assessment (PISA, 2015) se evidenció que los niños latinoamericanos, particularmente de países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay, son quienes ocupan los últimos lugares en el área de lectura, siendo los países más desarrollados los que mejores puntajes obtienen. Al respecto, Rasinski (2010) señaló que las dificultades de los alumnos al comprender textos se originan por falta de fluidez lectora, dado que una lectura sin fluidez no les permite realizar una buena comprensión del contenido del texto. Tal realidad no es ajena a Perú, país que ocupó el puesto número 63 de los 70 participantes en dicha evaluación, si bien es el quinto país que creció más en esta área, aún está ocupando los últimos lugares en la tabla (Ministerio de Educación, 2017).

Asimismo, en la evaluación censal de estudiantes (ECE) realizada en el año 2016 la mayoría de los niños estaban por debajo del nivel aceptable en cuanto a la comprensión lectora, una de

las razones para que esto fuera así es la falta de fluidez lectora en los niños, quienes hacen una lectura palabra-por-palabra de forma inconexa, con una expresión monótona en la que a veces omiten los signos de puntuación (Gómez Zapata, Defior, & Serrano, 2011). Cabe resaltar que si los estudiantes no desarrollan esta habilidad desde el principio de su escolaridad, tendrán dificultades para aprender y comprender los textos de cursos superiores (Rasinski *et al.*, 2005).

Sin embargo, durante décadas la fluidez lectora no fue una prioridad en los currículos escolares, a pesar de ser un factor determinante en la competencia lectora. Esta situación cambió cuando un grupo de expertos en lectura del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000) identificaron la fluidez como uno de los componentes principales de la lectura y la comprensión de textos; correlación que se vio corroborada a posterioridad en distintos estudios (Daane, Campbell, Grigg, & Goodman, 2005).

Es preciso entonces mencionar que en la Institución Educativa N° 70581 se observó que en los estudiantes del IV y V ciclo de educación primaria estas deficiencias se manifestaban en que leían lentamente y con silabeo, incluso con deletreo, y en que tenían dificultades para comprender los textos. Por consiguiente, lo pretendido fue medir el nivel de fluidez lectora de estos estudiantes para focalizar las dimensiones que intervienen en mayor magnitud en dicha problemática.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es el nivel de fluidez lectora de los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de velocidad lectora en los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018?
- ¿Cuál es el nivel de precisión lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018?
- ¿Cuál es el nivel de lectura prosódica en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar el nivel de fluidez lectora en los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar el nivel de velocidad lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018.
- Determinar el nivel de precisión lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018.
- Determinar el nivel de lectura prosódica en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018.

1.4 Justificación de la investigación

En primer lugar se ha de mencionar que el desarrollo de la fluidez lectora a temprana edad facilita todo aprendizaje a futuro y permite desarrollar una buena comprensión de textos, por ello es necesario que en el salón de clases se propicien situaciones de aprendizaje por medio de diversas estrategias (Sosa & Daniela, 2016).

Contrario a eso, muchas veces es dejado de lado al momento de analizar la comprensión lectora, motivo por el cual fue necesario conocer el nivel de fluidez lectora que presentaban los estudiantes de la institución donde se aplicó la prueba, y esto con el fin de llevar a cabo un análisis a profundidad sobre la problemática y así poder aplicar con posterioridad estrategias que puedan mejorar la fluidez lectora de los estudiantes en beneficio tanto de ellos como de los docentes.

Ahora bien, desafortunadamente en Perú no se cuenta con datos estandarizados para ubicar dicho nivel, razón por la cual se consideró importante realizar una investigación, partiendo de una muestra de estudiantes de educación primaria, con la cual obtener estos datos que fueran una información muy útil en el campo educativo, especialmente en lo que respecta al desarrollo de habilidades de lectura.

1.5 Viabilidad de la investigación

El presente estudio fue viable debido a que se contó con diferentes fuentes de información que ayudaron a consolidar lo planteado (repositorios de tesis online, libros y material teórico-práctico) y también a procesar los objetivos propuestos. De igual manera, se tuvieron las respectivas autorizaciones y el presupuesto requerido para la ejecución de la misma.

1.6 Presuposición filosófica

Es preciso partir de la premisa de que la educación es íntegra y por eso tiene como objetivo no solo proporcionar conocimientos académicos, sino promover también el desarrollo equilibrado de las personas en los aspectos espiritual, intelectual, físico y social, tal como lo expresó White (1957). Esta educación busca desarrollar la facultad de educar a los niños y jóvenes para que sean pensadores y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres. Este pensamiento tiene su origen en Dios: “El principio de la sabiduría es el respeto al eterno. Solo los insensatos desprecian la sabiduría y la enseñanza” (Proverbios 1:7). Dicho esto, es oportuno entonces manifestar que parte de lo que es planteado aquí proviene de una reflexión sobre algunos pasajes sacados de la Biblia que resultaron pertinentes a los presupuestos de esta investigación.

Igualmente, White (2007) señaló que cada persona es creación divina de Dios, que está dotada de diferentes facultades como la individualidad, el pensar y el hacer, lo que hace posible que los niños sean pensadores y no repetidores, con pensamiento creativo y crítico, capaces por tanto de discernir entre lo malo y lo bueno, siendo para ello un elemento indispensable la lectura de las Sagradas Escrituras, que encierran palabras verdaderas y eternas; “todas las cosas que se encuentran en el mundo son pasajeras, pero la palabra de Dios nunca pasa” (Mateo 24:35).

De la misma forma 2 Timoteo 3:16 dice que “toda la escritura es inspirada por Dios”. Por lo tanto, es importante leerla, estudiarla, practicarla y compartirla; de modo que se tenga una mejor relación con los demás y un vínculo estrecho con Dios. Hay muchos casos de personas que han cambiado sus vidas al conocer a Jesús, mediante la lectura de la Biblia. Cada libro que contiene es una fuente de sabiduría, y sus enseñanzas se aplican a cualquier generación.

Por otro lado, White (1971) mencionó que en el hogar los padres de familia deben dar el ejemplo leyendo libros debido que los hijos al observar lo que ellos están leyendo, también lo imitarán. Dijo el autor: “formad un círculo de lectura del hogar, en el cual cada miembro de la familia pondrá a un lado las ocupaciones del día y se unirá en el estudio” (White, 1971, p. 130). En otras palabras, lo que allí se recomienda es fijar un espacio de lectura con los hijos, el plan lector en casa debería ser considerado como un momento donde todos los integrantes de la familia deberían unirse.

Es importante decir que según White (1957) los niños tienden a comprender mejor si se les enseña desde pequeños, tal como se menciona en la sagrada escritura: “Instruye al niño en su camino, y aun cuando fuere viejo no se apartará de él” (Proverbios. 22: 6; Hechos. Cabe señalar que mediante esta lectura y el estudio constante de la Biblia se llega a conocer a Dios, por lo cual la persona transforma su vida espiritual, social y familiar. La misma Biblia exhorta: “entre tanto que voy, ocúpate en la lectura...” (1 Timoteo 4:13).4:12). Por lo tanto, la orientación adecuada en edad temprana es de un carácter fundamental, pues no solo se educa para esta vida sino para el cielo.

De lo dicho por White es fundamental destacar lo que sigue porque esto da luces sobre cómo puede ser implementado un ejercicio que desarrolle habilidades de lectura: “Mediante el empleo de figuras y símbolos, las lecciones dadas eran ilustradas y grabadas así en la memoria más firmemente. Por medio de ese conjunto de imágenes animadas, el niño era casi desde los primeros años, iniciado en los misterios, la sabiduría”. (White, 1957, p. 15)

Se puede concluir entonces que para lograr una buena fluidez lectora los docentes y padres de familia deben utilizar diversas estrategias de lectura, estos métodos no deben ser tediosos, más bien deben ser didácticos, entretenidos, sencillos y fáciles de entender, siguiendo el ejemplo

del maestro Jesús, ya que cuando él estuvo en esta tierra a las personas “les hablaba en parábolas muchas cosas” (Marcos 4:2) para que ellas pudiesen entender lo que realmente quería decirles. A los niños a través de las bellas historias de la Biblia podemos mostrarles el amor de nuestro Dios.

Esto significa que al leer historias que les gustan, los niños/as mejoran su fluidez lectora en vista de que la constancia perfecciona la habilidad.

Por otro lado, un lector fluido tiene la capacidad de hablar en público con precisión en el habla, así como los apóstoles que hablaron con seguridad (Romanos. 8:38; 2Pedro 1:19), con expresión adecuada (Hechos. 4:31; 9:10; 18:24) y con una pausa apropiada (Proverbios 10: 19), siguiendo el modelo establecido por las Escrituras el que piensa sabiamente, se sabe expresar y sus palabras convencen mejor (Proverbios 16:23).

Capítulo II

Revisión de literatura

2.1. Antecedentes de la investigación

Las investigaciones encontradas, aunque estuvieron dirigidas a diferentes contextos, sirven de soporte para llevar la presente investigación. De ellas se destacan las siguientes:

En primer lugar la investigación de Fumagalli y Barreyro (2014), titulada “Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes”, esta se realizó con el objetivo de “obtener información para el diseño de un instrumento que evalúe la fluidez a partir de textos en español, este trabajo propuso establecer las habilidades subyacentes a la fluidez”. Tales autores manifestaron lo siguiente: Para tal fin, se evaluó a un total de 172 niños de 3°, 5° y 7° curso de educación primaria sin dificultades para el aprendizaje de la lectura. Los participantes respondieron cinco tareas: fluidez verbal fonológica (FVF), conciencia fonológica (CF), velocidad de denominación (RAN), lectura de palabras y no palabras (Lectura de PyNP) y lectura en voz alta de un texto (LVA), a partir de la cual se extrajeron medidas de precisión lectora, velocidad y comprensión. Los resultados obtenidos brindan información sobre variables que inciden de manera directa (RAN y Lectura de PyNP) e indirecta (CF y FVF) en la fluidez lectora. Estos datos resultan relevantes para el futuro diseño de un instrumento que permita medir este constructo.

En lo relativo al nivel de fluidez, González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2014) desarrollaron el estudio “Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la

fluidez” para diseñar y validar una escala de medición de la fluidez lectora. Junto a las medidas de velocidad y precisión, se consideran diferentes dimensiones de la prosodia (volumen, entonación, pausas y segmentación) hasta ahora apenas contempladas en los instrumentos de evaluación. La muestra estuvo integrada por 122 niños de educación primaria (74 de 2º y 48 de 4º), quienes leyeron en voz alta un texto narrativo. “Los resultados muestran índices adecuados de fiabilidad y validez de la EFLE, que parece una herramienta apropiada para su utilización en contextos educativos e investigadores” (p. 104).

Por otro lado, De (Mier, Borzone, & Cupani, 2012) realizaron la investigación titulada “La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión”, en ella exploraron la relación entre las habilidades para identificar letras, palabras aisladas, palabras en textos, y la comprensión textual, las cuales son consideradas variables críticas en la fluidez lectora. El estudio correspondió a un diseño no experimental de tipo *expo facto* y los datos fueron recolectados a través de los instrumentos propuestos por Borzone. La muestra estuvo conformada por 48 niños de segundo (16), de tercero (16) y de cuarto (16) de una escuela privada urbana de nivel socioeconómico medio-alto de la ciudad de Córdoba, Argentina. Los resultados mostraron que hay diferencias entre los grupos en todas las variables atendidas, pues se observó que, si bien los niños de segundo y tercer grado lograban reconocer palabras con precisión, el mayor incremento en velocidad se encontró en cuarto grado, grupo que logró leer más del 90 % de las palabras en un minuto, por otro lado, la investigación mostró que los valores de lectura de palabras aisladas se correlacionan con la comprensión de textos narrativos y expositivos.

Otro lugar lo ocupa la investigación de Recio y León (2015), quienes llevaron a cabo un estudio titulado “La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos

de 1º y 4º de primaria” con el objetivo de analizar el proceso lector en niños españoles de 6 y 10 años adscritos a un centro bilingüe de Madrid, tanto en español (L1) como en inglés (L2). La muestra fue de 39 alumnos, de los cuales 19 cursaban en el momento del primero de primaria (6-7 años), y los 20 alumnos restantes cursaban cuarto (9-10 años). Con relación a las características de medición en ella, se anota lo siguiente: Las medidas escogidas para analizar la habilidad lectora fueron la fluidez lectora (palabras leídas por minuto) y la comprensión lectora (respuesta a preguntas de contenido), aplicadas individualmente en ambos idiomas. Los resultados indicaron que los alumnos evolucionan correctamente y de forma similar en ambos idiomas, aunque la relación entre fluidez y comprensión en ambos idiomas es considerablemente más significativa en 1º que en 4º de primaria. “Se produjo una interacción significativa que mostraba que los alumnos de 1º obtuvieron puntuaciones más altas en fluidez en español que en inglés, mientras que los alumnos de cuarto grado tienden a mejorar más su comprensión lectora en inglés que en español” (p. 47).

Por su parte, González, Díaz-Giráldez, Martín, Delgado y Trianes (2014) realizaron el trabajo investigativo “Precisión lectora y nivel lector inicial en niños de educación primaria”, cuya finalidad fue analizar si existían diferencias en precisión lectora en cuanto al nivel de lectura inicial, el sexo y el tipo de colegio en el inicio de la educación primaria. En torno a las características de este, los autores mencionaron que, la muestra estuvo formada por 111 alumnos de educación primaria, pertenecientes a dos centros escolares, uno privado/concertado y otro público. El diseño de este trabajo fue transversal, evaluándose el rendimiento lector (precisión lectora) y el nivel de lectura inicial en educación infantil de manera individual. “Los resultados obtenidos con el análisis de comparación de medias muestran diferencias significativas en la

precisión lectora con respecto al nivel de lectura inicial, pero no en cuanto al tipo de colegio y el sexo” (p. 253).

Del mismo modo, Borzone de Manrique y Signorini (2000) realizaron un estudio titulado “Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo”, en ella los autores exploraron la relación entre la prosodia, la lectura oral y algunos procesos cognitivos implicados en el reconocimiento de palabras y en la comprensión. En dicho estudio participaron un grupo de 24 niños de 3° grado que concurrían a una escuela pública. Los resultados de la misma mostraron que los niños que producen pocas pausas, estas bien localizadas y leen con mayor velocidad, son también los que obtienen los puntajes más altos en lectura de palabras y comprensión. Así, por el contrario, los lectores lentos hacen muchas pausas inter e intraléxicas, lo que provoca que se pierda la información en la memoria, “afectando el proceso de integración de información necesario para la comprensión del texto e impidiendo la planificación y la proyección de un contorno de frecuencia que responda al patrón prosódico característico de la lectura” (p. 110).

En esa misma línea, Romero (2016) adelantó un trabajo cuyo título fue “Análisis de la relación entre la prosodia y la decodificación lectora”. De acuerdo con la autora, el estudio se realizó a fin de “analizar la relación existente entre la prosodia y la decodificación lectora, dos de los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura, y que determinan la competencia de una persona a la hora de realizar dicha actividad” (p. 5). En palabras de la autora para el estudio, se ha elegido una muestra de 58 sujetos de un colegio concertado de Valladolid, pertenecientes a los cursos 2°, 3° y 4° de educación primaria. [...] Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que hay una relación inversa y significativa entre el tiempo de decodificación (automaticidad en dicho proceso) y cada una de las variables que miden la prosodia (ritmo de lectura,

expresividad y entonación, pausas al leer, acentuación, seguridad lectora, así como la prosodia de forma general). Asimismo, “se observó que el tiempo de decodificación es un adecuado predictor de todas las variables que miden la prosodia anteriormente mencionadas. En cuanto a la prosodia, solamente el ritmo de lectura predice el tiempo de decodificación” (p. 5).

En continuidad con los estudios que anteceden a la presente investigación, se menciona el de González, Otero y Castro (2016): “Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos”, en su estudio se enfocaron en “examinar los factores cognitivos asociados a las dificultades de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de tercero y quinto grados del municipio Marianao, provincia La Habana, Cuba en el año 2013”. En este estudio, en propias palabras de sus autores: Participaron 108 estudiantes, 54 del sexo femenino y 54 del sexo masculino, con edades comprendidas entre los 8 y 10 años. Fueron evaluadas la comprensión lectora, la memoria de trabajo verbal, la fluidez y el vocabulario. Los principales resultados muestran que la memoria de trabajo verbal, la fluidez y el vocabulario se correlacionan positiva y significativamente con la comprensión lectora, por lo que pueden considerarse buenos predictores del desempeño en relación con este proceso (p. 1).

Adicionalmente, Ecurra (2003) realizó una investigación cuyo título fue “Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima”. Esta se definió con el objetivo de analizar la relación que existe entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora en los alumnos de sexto grado de Lima Metropolitana. Se trabajó con una muestra probabilística de 541 alumnos de los cuales 402 pertenecían a colegios de gestión estatal y 109 a colegios de gestión particular, 272 eran varones y 269 mujeres, entre 11 y 13 años de edad. “Los resultados de las comparaciones demostraron que los alumnos de colegios particulares presentaron mejores niveles de

comprensión de lectura y mayor relación entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora que los alumnos de colegios estatales” (p. 99).

De igual manera, Fregoso-Peralta, Aguilar-González y Rodríguez-Cuevas (2016) llevaron a cabo el trabajo investigativo “Evaluación de lectura prosódica y de comprensión en estudiantes universitarios”, ellos lo hicieron con el propósito de dar a conocer los resultados del estudio sobre descodificación y comprensión lectoras entre alumnos de educación superior, en el que se procedió a valorar las aptitudes en una muestra de cuatro grupos de estudiantes matriculados en la carrera de Psicología (1º, 3º, 5º y 7º semestres) del Centro Universitario de Los Altos, campus de la Universidad de Guadalajara, ubicado en la ciudad de Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. Se evaluó la prosodia en sus componentes de fluidez y expresividad orales, así como la comprensión explícita y tácita de los mensajes escritos. “Los resultados no difieren de otras investigaciones, lo que revelan las carencias de los alumnos de todo nivel escolar no solo en materia de lectura, sino también en la comprensión y la producción oral y escrita” (p. 79).

2.2. Marco histórico

Se hace importante partir de la importancia histórica que tiene la lectura, puesto que se le ha considerado como una de las actividades más importantes y útiles que el ser humano realiza a lo largo de su vida. La lectura es pues un elemento muy importante para la formación integral del niño/a porque a través de ella se favorece su creatividad, se enriquece su vocabulario, se potencia su capacidad para identificar palabras y se mejora su fluidez lectora (Garzón, Jiménez, & Seda, 2008). Por otro lado, un elemento que sobresale en torno al tema es el de la velocidad lectora, así:

Las primeras definiciones de fluidez no eran positivas, en el sentido de describir que el lector fluido evita falsos comienzos, autocorrecciones, repeticiones, pausas inapropiadas (Raban,

1982), o una lectura palabra por palabra (Allington, 1983). Su operacionalización se formulaba en términos de velocidad. No obstante, muchos autores sostenían que si bien la velocidad lectora se correlacionaba con la fluidez, ambas variables eran diferente. Las primeras propuestas mantenían que además de la velocidad debía tomarse la precisión. Por tanto, un niño de primer curso de educación primaria (EP) que leyera 65 palabras correctas con cinco errores en un minuto constituiría un caso muy diferente de otro que leyera 65 palabras con 10 errores en un minuto. Ambos lectores serían considerablemente veloces; sin embargo, su precisión determinaría una diferencia en su competencia. Por consiguiente, evaluar velocidad sin considerar la precisión proporciona una información sesgada. Así, un primer grupo de definiciones enfatiza la precisión y el reconocimiento automático de las palabras (Ehri, 1995). En este caso, parece que los componentes que reciben más atención son también aquellos que se consideran más fácilmente cuantificables (Kuhn & Stahl, 2003).

De allí que la fluidez lectora no se evidencie únicamente en la velocidad con la que se realice una lectura, sino que se relaciona también con la precisión con la que esto se haga. Por eso, tiene relevancia lo que sigue:

Otros autores equiparan la fluidez con la lectura experta. La característica más importante del lector fluido es la habilidad para decodificar y comprender el texto simultáneamente. Esta definición integra por primera vez la comprensión lectora como parte de la fluidez (González-Trujillo et al., 2014, p. 105).

Es preciso decir que hasta hace unas décadas se consideraba fluidez lectora a la capacidad para decodificar y leer rápidamente un texto, dejando de lado la comprensión del mismo; es decir, era evaluada por el número de palabras leídas correctamente en un minuto (Ruiz, 2013). Sin embargo, estos conceptos fueron cambiando a partir de la investigación de Allington (1983)

donde se señaló la necesidad de estudiar el desarrollo de la fluidez lectora a causa de que no podía ser medida solo por la velocidad, sino que debía ser incluida la precisión para una medición más adecuada de la misma; más adelante, a partir del informe del National Reading Panel (2000), se indicó que para una medición más óptima de la fluidez debía incluirse la prosodia, es decir, se debían tener en cuenta las pausas, la acentuación y la entonación, así como una apropiada segmentación.

Por otro lado, diversos investigadores de la educación sostienen que la fluidez es un componente crítico en el desarrollo de la lectura, por lo que la falta de conocimiento sobre ella no permite a los educadores ayudar a sus educandos y guiarlos de forma adecuada, en vista de que es el adulto quien modela la lectura fluida de un texto y estos solo le siguen por estímulo (González-Trujillo, Calet, Defior, & Gutiérrez-Palma, 2014).

Respecto a eso, cabe señalar que en los últimos años la fluidez lectora ha sido objeto de gran interés debido a esa asociación entre fluidez y comprensión que se ha encontrado. (Pikulski & Chard, 2005; Rasinski, 2004b). En efecto, diversos autores y estudios manifiestan que uno de los componentes fundamentales para una buena comprensión es una lectura fluida.

2.3. Marco teórico

2.3.1. Fluidez Lectora

La fluidez lectora según Plante, Holland, & Schmithorst, (2006) citado por González-Trujillo et al., (2014, p. 117 “no es un concepto de todo o nada, aunque en numerosas ocasiones se conciba como una dicotomía, lector fluido Vs. lector no fluido. Se trata de una noción evolutiva, con cambios desde la infancia hasta la edad adulta”.

Asimismo, Calero (2013) aseguró que entre las destrezas esenciales de la lectura está el reconocimiento de palabras, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión, por lo tanto, se debe fomentar la fluidez lectora para una lectura eficaz, aunque sea solo uno de los componentes esenciales de esta.

Por otro lado, Garzón et al., (2008) mencionaron que una lectura debe ser fluida, sin interrupciones o pausas inapropiadas para lograr comprender lo que se está leyendo. En tal línea de ideas Sosa y Daniela (2016) también sostuvieron que la fluidez lectora es la capacidad de leer oralmente y comprender el texto simultáneamente de forma rápida, precisa y con expresión adecuada, por lo tanto, la ausencia de la fluidez lectora en etapas tempranas del desarrollo de la lectura dificulta la comprensión de lectura, así como el lenguaje escrito y todo el aprendizaje a futuro.

En esa medida, el desarrollo de la fluidez lectora en los primeros grados del nivel de primaria es uno de los requerimientos de los sistemas educativos debido a que estos son un puente de conexión para lograr las habilidades de comprensión textual.

La mayoría de los profesionales de la educación consideran la fluidez como un componente crítico en el desarrollo de la lectura (González et al., 2016; Rasinski, 2006), esto tuvo mayor relevancia a partir del informe del National Reading Panel (2000) creado a petición del Congreso de EE.UU en el año 2000 por 14 expertos en el ámbito del aprendizaje lector, en este señalaron como uno de los pilares de la competencia lectora a la fluidez. A partir de los informes, son muchos los trabajos de investigación que han establecido la importancia de un aprendizaje temprano de la fluidez lectora (Calero, 2013). En efecto, a fin de resaltar el valor que tiene, se reitera lo antes dicho sobre esas dificultades en la comprensión que podrían tener los niños que no adquieren fluidez lectora a temprana edad.

2.3.2. Definición

Ahora bien, el concepto de fluidez ha evolucionado a lo largo del tiempo; en un principio fue considerado un sinónimo de automatización en la decodificación de las palabras, la automatización en la lectura es dedicar menor atención a la información visual, lo cual le permite al lector activar procesos cognitivos más complejos favoreciendo la comprensión del texto (Garzón et al., 2008). No obstante, el concepto de fluidez está mayormente asociado a la velocidad y precisión, como se había mencionado. Entonces, se comprenden apreciaciones como las de Nathan y Stanovich (1991) quienes señalaron que un lector con fluidez reconoce las palabras del texto con rapidez y precisión. De modo similar lo hicieron diversos autores un tiempo después cuando reconocieron la precisión (reconocimiento de palabras), la velocidad y la prosodia como componentes básicos de la fluidez lectora. En cuanto al componente de la prosodia, en la investigación de Rasinski, (2004a), señalaron que el volumen en la lectura, la entonación adecuada, las pausas respectivas (signos de puntuación) y la segmentación del texto en bloques significativos son las que definen mejor el concepto (González-Trujillo et al., 2014).

En definitiva, a partir de todos esos autores es posible definirla como una habilidad de leer un texto sin cometer errores de precisión, con una entonación, expresividad y ritmo, elementos adecuados para desarrollar la buena comprensión (Silva-Maceda & Romero-Contreras, 2017). Por otro lado Rasinski (2010) afirmó que tiene una similitud con el acto de hablar en público con exactitud en el habla, velocidad apropiada, fraseo y expresión, en contraste con los oradores no fluidos, quienes se muestran ansiosos, lentos y monótonos a la hora de realizar su presentación (Rasinski, 2004a).

Es así como la fluidez lectora, además de definirse como la capacidad de leer de forma oral y comprender el texto simultáneamente, aunque sea la primera vez que se lea, también

interviene en el grado de concentración que se tenga en la lectura. Es decir, un lector fluido no se distrae fácilmente y lee de una manera fácil, haciendo las pausas pertinentes para apoyar la comprensión del texto (Alba & Proaño, 2012), eso significa que puede llegar a desarrollar los niveles más profundos en la comprensión. En síntesis, es una llave mágica que sirve para incrementar habilidades lectoras o simplemente como un puente indispensable en el análisis de palabras y la comprensión de textos (López, 2013).

La noción de la fluidez propuesta por Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy y Rasinski, (2010) integra los aspectos revisados en las definiciones previas. Los autores sostuvieron que la fluidez combina precisión, automaticidad y prosodia, elementos que en conjunto facilitan la construcción del significado. Esta se manifiesta, durante la lectura oral, mediante la facilidad del reconocimiento de palabras, el ritmo apropiado, la segmentación y la entonación.

En resumidas cuentas, el concepto que aquí se adopta es el que la asume como una capacidad de leer con velocidad, precisión y prosodia adecuados, se podría decir que estos últimos son como eslabones de una cadena que van entrelazados, que se necesitan entre sí para desarrollar esta habilidad, es decir, no puede haber fluidez lectora si solo hay velocidad y prosodia o si solo hay velocidad y precisión, se necesita de los tres elementos para su desarrollo óptimo. Como son estos los componentes que determinan una lectura fluida, se describen a continuación con mayor amplitud.

2.3.2. Componentes de la fluidez lectora

2.3.2.1. Velocidad

La velocidad lectora es la capacidad de leer una cantidad de palabras correctamente en un determinado tiempo (minutos) (López, 2013). A su vez, según (Calero, 2013) la velocidad

lectora es la capacidad de reconocer las palabras de forma automática y rápida, de allí que sea un indicador singular de la fluidez lectora. Por otro lado, (Escurre, 2003) mencionó que los niños que no tienden a desarrollar una buena velocidad en la lectura, manifiestan serias dificultades al leer textos, esta situación influye en la aptitud que pueden asumir algunos estudiantes de no querer leer y preferir realizar otras actividades, muy al contrario de los que leen rápidamente, quienes se animan y están motivados a leer consecutivamente.

Así, la automatización es tan importante como la precisión, no basta con leer correctamente si para ello se usan muchos recursos cognitivos. Además, cuando hablamos de automaticidad en el reconocimiento de palabras se hace referencia a una identificación rápida, fluida y sin esfuerzo de las palabras, dentro o fuera de un contexto (López, 2013, p. 7).

Al respecto, Logan (1997) como se citó en Outón y Suárez (2011) dijo que un proceso “se considera automático cuando reúne cuatro características: velocidad, autonomía, ausencia de esfuerzo y conciencia” (p. 154). Entre otras cosas la velocidad se logra, conjuntamente con la exactitud, cuando el principiante practica la lectura, consiguiendo que su rendimiento lector no solo sea más preciso, sino también más veloz. Así pues,

Se considera una lectura fluida cuando el lector decodifica el texto sin esfuerzo y, al mismo tiempo, comprende lo que está leyendo. Además de rápida y fluida, tiene que producirse de forma automatizada. El lector que tiene automatización lectora reconoce, sin querer, las palabras con las que se encuentra; sin embargo, el lector principiante, o el que presenta dificultades, desvía la atención a la identificación de las palabras, deteniendo y retomando varias veces la lectura (López, 2013, p. 7).

En cuanto al lector, LaBerge y Samuels (1974) plantearon que este no solo debe aprender a decodificar con exactitud, sino que debe hacerlo automáticamente, sin gran esfuerzo y con una velocidad adecuada, para poder liberar los recursos atencionales (memoria de trabajo) y dedicarlos a otros procesos cognitivos superiores, como la comprensión que no se puede automatizar. Es así como cobra pertinencia lo mencionado a continuación:

[Cabe mencionar que] el reconocimiento automático de las palabras es central en el constructo de la fluidez, constituyendo su segundo componente. La automatización de la lectura describe la capacidad del lector para decodificar las palabras sin tener que hacerlo conscientemente, es decir, reconocer las palabras con velocidad, con facilidad y con una utilización mínima de los recursos atencionales (Ferrada, 2015, p. 17).

Por otra parte, una tarea es automática cuando se hace sin esfuerzo (Logan, 1997; Rasinski, 2010). La ausencia de esfuerzo indica la facilidad con que se lleva a cabo y la capacidad para realizar una segunda tarea durante la ejecución de la primera. Cuando una persona realiza dos tareas simultáneamente, al menos una de ellas es automática. Desde el punto de vista de la fluidez, esta característica se puede distinguir de dos formas (Kuhn et al., 2010): primero, los lectores fluidos carecen del sentido del esfuerzo al reconocer casi todas las palabras en un texto, y segundo, la mayoría comprenden lo que leen. En otras palabras, los lectores fluidos decodifican y construyen el significado del texto simultáneamente. En cambio, los lectores no fluidos, principiantes o con graves dificultades, no son capaces de integrar ambas habilidades. La tarea de decodificar es muy difícil y lenta porque toda su capacidad mental está enfocada en el proceso de reconocimiento. Por ello, con frecuencia la falta de fluidez afecta también a la comprensión del texto porque ambas tareas exigen un esfuerzo cognitivo mayor (LaBerge & Samuels, 1974).

La tercera cualidad de la automatización es la autonomía, es decir, ocurre sin intención desde el inicio hasta el final de la tarea, independiente del propósito que se tenga al realizarla (Logan, 1997). Por ejemplo, es habitual que de camino a algún lugar se lea de manera inconsciente anuncios, carteles, advertencias que encuentren de camino; o viendo alguna publicidad en televisión, leer las frases y palabras que aparecen en el anuncio. Por el contrario, un proceso no es autónomo cuando es deliberado, lo que permite a una persona mantener el control sobre la tarea y decidir si la realiza.

Por último, la cuarta característica es la falta de conciencia que se tiene cuando se realiza una acción de forma automática (Logan, 1997). En el caso de la lectura, cuando la habilidad para reconocer palabras llega a ser automática, la conciencia de las sub-destrezas que componen esa tarea desaparece. Un lector no fluido, por el contrario, estará muy pendiente de los pasos que tiene que hacer para decodificar, lo que hará que su lectura sea mucho más lenta.

En ese sentido también conviene mencionar que el proceso de pasar de una decodificación exacta a decodificar de forma automática se consigue con una práctica prolongada de la lectura (Kuhn & Stahl, 2003); es decir, con una sucesiva exposición a las palabras. De acuerdo con el modelo de desarrollo de la lectura de Chall (1996) un niño consigue alcanzar este nivel entre el segundo y tercer año de Educación Primaria. Una vez que “los niños han establecido este nivel de comodidad con las palabras es mucho más fácil construir el significado de un texto, a diferencia de cuando aún están aprendiendo las correspondencias” (Ferrada, 2015, p. 18).

2.3.2.2. Precisión

La precisión es la capacidad de decodificar o reconocer palabras correctamente, lo que implica que el lector lea palabras sin silabear, sin sustituir, sin invertir y sin omitirlas (López, 2013). En tal sentido, está muy relacionada con el automatismo, es decir, no solo se debe leer

con precisión y exactitud, sino también sin esfuerzo alguno (Calero, 2013). Por otro lado, Castejón, González-Pumariega y Cuetos (2011) mencionaron que el poco desarrollo de una buena precisión en la lectura se debe a la existencia de palabras irregulares (grafema-fonema), y que para lograr esa precisión y por consiguiente, una buena fluidez lectora, es importante la adquisición de palabras por parte de los lectores, esto debido a que “cuando hay precisión en la decodificación, el alumno lee sin silabear, no comete sustituciones, inversiones u omisiones” (Hudson, Lane, & Pullen, 2005).

Se puede complementar lo anterior diciendo que “decodificar es un proceso secuencial en el que el lector mezcla sonidos para formar palabras desde los elementos que lo componen, mezclando fonemas individuales (decodificación inicial) o fonogramas” (López, 2013, p. 7). De esta manera:

Según Rasinski (2004b) es la capacidad para decodificar las palabras correctamente, esto es, sin cometer errores. La comprensión del principio alfabético y el conocimiento de una gran cantidad de palabras frecuentes son elementos necesarios para leer con exactitud. Si los niños ven las letras p-a-l-o escritas en un libro y saben que la palabra es pato y no pato o bato, están reconociendo la palabra con exactitud. Si leen, por ejemplo, un texto con 100 palabras y reconocen 95, están leyendo con un 95 % de exactitud. (Hudson *et al.*, 2005), expresaron que una exactitud deficiente en la lectura de palabras tiene influencias negativas sobre la fluidez, ya que un lector que lee las palabras de forma incorrecta es poco probable que entienda lo que el autor desea expresar y por tanto, podría realizar interpretaciones erróneas del texto. Durante años se pensó que, si los niños podían decodificar con precisión, tendrían éxito en el aprendizaje del lenguaje escrito. No obstante, aunque esta habilidad es importante para el desarrollo de la

fluidez, no es suficiente para ser un lector fluido, en la medida en que este no solo necesita decodificar las palabras correctamente, sino también es necesario que lo haga con velocidad.

Durante la fase inicial del aprendizaje de cualquier habilidad compleja tenemos que poner mucho esfuerzo y atención para conseguir ejecutarla con precisión. Por ejemplo, un conductor principiante generalmente tiene temor de asumir otra tarea cuando conduce, como hablar con otra persona o escuchar la radio. Si bien es cierto que en ese momento solo puede dedicarse a conducir el coche, con la práctica le resulta cada vez más fácil y las maniobras como señalizar, adelantar, cambiar de dirección o elegir el camino de destino se pueden hacer con rapidez y poca atención consciente. De manera progresiva conducir se convierte en una tarea automática. Algo similar ocurre con la lectura. “Cuando un estudiante ha practicado mucho la lectura, descubre que los textos son cada vez más fáciles de leer y se puede decir que su decodificación es automática” (Ferrada, 2015, p. 16).

2.3.2.3. Prosodia

(Hudson *et al.*, 2005) mencionó que “la lectura con prosodia se refiere al uso de los rasgos prosódicos del lenguaje mientras leemos, como las pausas, el acento y la entonación, así como a una apropiada segmentación, agrupamiento en sintagmas con significado” (como se citó en González-Trujillo *et al.*, 2014, p. 117).

A su vez, González-Trujillo *et al.* (2014) coincidieron con tal definición al asociarla con la habilidad de leer el texto con un volumen adecuado, con una entonación melódica, realizando las pausas en los lugares adecuados (signos de puntuación) y con una buena segmentación de frases de modo consistente.

Por otro lado, López (2013) mencionó además de lo anterior, que para que pueda darse una lectura fluida, deben ser evidentes unos rasgos prosódicos en el texto, incluso cuando estos no

estén representados gráficamente, una prosodia pobre puede llevar a confusiones en la medida en que conduce a agrupar palabras de manera incorrecta, a cambiar el significado de una frase o a crear expresiones inadecuadas. De igual manera, la Real Academia Española (s.f.) define la prosodia como “la parte de la gramática que enseña la correcta pronunciación y acentuación” (párr. 1). Queda claro entonces que para una buena fluidez se debe tener en cuenta la prosodia; además:

De acuerdo con Hudson et al. (2005), la prosodia hace referencia a los "aspectos rítmicos y tonales del lenguaje hablado"(p. 43), es decir, la música del lenguaje. Se trata de ir más allá de la decodificación automática del texto para dotarlo de la expresividad característica del habla.

En concordancia con eso, también debe añadirse lo siguiente: Los rasgos prosódicos son entonación, acentos y duración. Para leer con fluidez es necesario mostrar los rasgos prosódicos de un texto, incluso cuando estos no estén representados gráficamente, utilizando claves morfológicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas. Una lectura prosódica pobre puede llevar a confusiones, a agrupar palabras de manera incorrecta, cambiar significado de una frase o a crear expresiones inadecuadas. Así:

Calero define la prosodia como la habilidad de los lectores para saber cuándo hacer una pausa entre las distintas frases que lee, cuándo poner énfasis en la lectura de determinadas palabras, cuándo elevar o bajar el tono de voz en la lectura del texto en función de los signos de puntuación, etc.; así se consigue conectar fluidez con comprensión (López, 2013, p. 8).

Actualmente existe un interés creciente en investigar la influencia de la prosodia en la adquisición del lenguaje escrito. Por ello, diferentes estudios han señalado que la prosodia es fundamental para alcanzar una lectura fluida y una buena comprensión lectora (Miller &

Schwanenflugel, 2009). La prosodia está integrada por fenómenos suprasegmentales o también conocidos como rasgos prosódicos. Estos son la entonación, las pausas, el volumen, el fraseo o segmentación y el acento. Cuando estos rasgos están presentes en la lectura fluida, se habla de lectura prosódica. Esta refleja la sensibilidad sobre la sintaxis, es decir, la forma en que las palabras están organizadas dentro del texto (Rasinski, 2000).

La entonación. Es un fenómeno lingüístico y fonológico que está compuesto por una conjunción de rasgos prosódicos que emplean los hablantes de una lengua con el fin de comunicarse. Su parámetro físico primordial es el tono y su parámetro acústico es la F_0 o frecuencia fundamental, o aquello que se detecta con instrumentos especiales en un laboratorio. El tono es la sensación producida por la F_0 , que en el habla se transmite a través de sus múltiples variaciones. Muchas de estas variaciones pasan desapercibidas para el oyente, quien solo detecta las que son significativas para la comunicación. Por ejemplo, un contorno de entonación plano puede indicar aburrimiento o cansancio, transmitiendo así información pragmática que el oyente debe juzgar. Además, para interpretar las variaciones de la entonación, cada hablante y oyente debe considerar el rango de voz y la lengua predominante del lector. A medida que los niños aprenden a leer con buena prosodia, van exhibiendo un contorno de entonación cada vez más parecido al de los lectores adultos, rasgo que ha sido asociado con un buen nivel de fluidez (Miller & Schwanenflugel, 2009).

Las pausas. Contribuyen a caracterizar los patrones rítmicos y entonativos de la lengua. Dowhower, (1991) las define como “vacilaciones inapropiadas dentro de las palabras o de las unidades sintácticas” (p. 166). Los malos lectores realizan numerosas pausas y vacilaciones, en cambio los buenos lectores se guían por los signos de puntuación y los límites sintácticos de las frases. Por ejemplo, si en la oración “los alumnos, aburridos, repitieron el examen” se omitiesen

las comas, cambiaría su significado. En el primer caso, todos los alumnos repitieron el examen y todos estaban aburridos. Mientras que en los alumnos aburridos repitieron el examen, solo lo repitieron los que estaban aburridos. Diversos estudios han informado que la frecuencia de las pausas dentro de las oraciones podría estar relacionada con otras habilidades de la lectura, como la automaticidad y la comprensión (Benjamin & Schwanenflugel, 2010). Es decir, los lectores menos capaces tienden a realizar más pausas de forma inapropiada que los buenos lectores, lo que podría afectar a su comprensión lectora. De acuerdo con Cortés (2002) existen tres tipos de pausas: a) las fisiológicas, que son usadas para respirar, b) las lingüísticas, condicionadas por la sintaxis, la semántica y la expresión y c) los titubeos, frecuentes en el lenguaje oral. La pausa en el lenguaje oral no equivale a la puntuación en el lenguaje escrito, a causa de que la primera es deliberada y la segunda está determinada por las características que el autor ha deseado imprimir al texto. Para los lectores con menos experiencia, el número de pausas incorrectas podría estar relacionado con su capacidad para decodificar (Miller y Schwanenflugel, 2008).

El volumen. Depende de la presión que ejerce el aire de los pulmones hacia la garganta. A mayor presión mayor será la intensidad con que se perciba la voz del lector. El volumen es vulnerable a una serie de variables, tales como la posición del lector, la distancia entre el lector y los oyentes, la motivación, etcétera. En la lectura el volumen está relacionado con la intención que se le imprime al texto; es decir, si un lector es competente, será capaz de ajustar el volumen a la interpretación que haga del texto y al contexto donde realiza su lectura (Ferrada Quezada & Outón Oviedo, 2017).

Fraseo o segmentación. Esta es complementaria a las pausas e indica la agrupación de las palabras en unidades o frases significativas. Una frase es apropiada cuando el grupo de palabras

que la forma es aceptable sintáctica y fonológicamente (Dowhower, 1991). Por ejemplo, en la oración Daniela tiene el / jarabe para / la tos (la barra indica la pausa) existe una segmentación errónea entre el determinante el y el sustantivo jarabe y la preposición para y el artículo la. Una segmentación deficiente también se produce por una arbitrariedad en el uso de los signos de puntuación. Un buen lector no agrupa las palabras sin tener en cuenta estos aspectos. Es decir, un correcto fraseo conlleva que el lector sea capaz de reconocer la estructura sintáctica del texto empleada por el autor, de conocer dónde están los límites de las frases y de utilizar distinta entonación en función de los signos de puntuación. En sus trabajos Benjamin & Schwanenflugel, (2010) observaron que un fraseo apropiado puede influir positivamente en la comprensión lectora.

Samuels (2006) cuestionó la importancia de la prosodia como componente de la fluidez, señalando que solo es un aspecto medible de la misma, pero no forma parte de su esencia. Comparó la prosodia con la fiebre, diciendo que “la alta temperatura en el termómetro no es la enfermedad, sino solo un indicador de que la persona está enferma” (p. 9). Para este autor, aspectos como la expresión lectora o la velocidad son únicamente indicadores de que la fluidez se está desarrollando.

2.3.3. Factores que influyen en la fluidez lectora

2.3.3.1. Nivel lector alumno

Condemarín (2004) señaló los juicios que el maestro puede emitir sobre el estudiante para valorar la precisión y exactitud en el reconocimiento de palabras en relación a la lectura de un texto. De tal hecho surge la pertinencia de mencionar los siguientes niveles de lectura:

- ***Nivel independiente.*** Es el nivel de lectura en el que el niño puede leer un texto sin la ayuda del maestro. Esto es una clara muestra de que el alumno puede leerlo de un modo independiente, y entrenarse para desarrollar la fluidez lectora. Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de decodificar fluidamente palabras sin error, al menos el 98 % o más.
- ***Nivel instruccional.*** Es el nivel en el que los estudiantes reciben ayuda e instrucciones por parte de la maestra para incrementar sus habilidades lectoras. La lectura es medianamente fluida, pero se hace más lenta y llega a ser dubitativa. La decodificación de palabras fluidas sin error es del 90 % o más.
- ***Nivel de frustración.*** En este nivel el estudiante se muestra frecuentemente tenso o inquieto al leer un texto, comete errores no solo ante las palabras desconocidas, sino también con palabras comunes. El porcentaje de palabras decodificadas correctamente es menor al 90 %.

2.3.3.2. La utilización de textos adecuados al nivel del alumno

Al momento de seleccionar los textos para trabajar con los alumnos, siempre hay que tener en cuenta que anticipar el éxito en la lectura es un recurso pedagógico para generar motivación y gusto por ella. En ese sentido, los textos situados dentro del nivel de frustración, al leerlos no suelen generar ese motivante éxito o estímulo inicial en el lector.

2.3.3.3. El seguimiento visual

Si el niño tiene dificultades en el seguimiento visual se encuentra alterada la discriminación, así como el análisis y la síntesis de las palabras. Las siguientes habilidades visuales ayudan a adquirir la fluidez lectora:

- Movimientos oculares (mover los ojos y no la cabeza).
- Seguimiento (línea horizontal y con la direccionalidad adecuada de izquierda a derecha).
- Fijaciones y regresiones (en inglés *eye-movements*).

“Los lectores con fluidez pueden ver una palabra en una fijación de ojo, no necesitan muchas fijaciones ni regresiones y realizan fijaciones más cortas y saltos más largos entre cada fijación” (López, 2013, p. 11).

2.3.3.4. Memoria auditiva

Esta memoria se refiere a la habilidad para retener y recordar la información auditiva. En consecuencia, para percibir con exactitud palabras y oraciones se debe retener la secuencia en la que estas son escuchadas. La memoria auditiva por ende influirá en el ritmo, la entonación, la expresión y las pausas (López, 2013, p. 12).

2.3.3.5. Memoria a corto plazo

La capacidad de retener una cantidad limitada de información por periodos aproximados de 30 segundos se conoce como memoria a corto plazo. Si un alumno tiene dificultades al respecto, estas se mostrarán en que sus periodos de atención serán cortos. De tal forma que incide en el hecho de recordar palabras y a raíz de eso, en las habilidades lectoras, así:

A propósito del papel de la memoria de trabajo en la adquisición lectora en niños de habla castellana, nos hablan de cómo las variables relacionadas con la retención y manipulación de la información en la memoria a corto plazo (como la automaticidad y el acceso al léxico) influyen en la adquisición de la habilidad lectora” (López, 2013, p. 12).

Las diferencias en la habilidad lectora de los estudiantes, debidas a estas variables, es más notorio en los primeros años de la escolaridad.

2.3.3.6. El desarrollo lingüístico de los alumnos

La cantidad y calidad de las experiencias lingüísticas de los estudiantes también son elementos influyentes en el desarrollo de la fluidez lectora. Para decodificar con precisión, que es el primer requisito para que se dé la fluidez, los lectores deben ser capaces de realizar las acciones mencionadas a continuación:

- Identificar el sonido representado por la letra o combinaciones de letras.
- Mezclar fonemas.
- Leer fonogramas (patrones comunes de las palabras, como -ción, -mente).
- Usar letras-sonidos y claves de sentido para determinar exactamente la pronunciación y el sentido de las palabras de un texto.

En suma, con la experiencia lectora se va avanzando en la automatización gracias al contacto repetido y la práctica con los textos escritos. Conviene reiterar que el reconocimiento de palabras es una de las capacidades primordiales, cuya adquisición es indispensable durante el proceso de aprendizaje y aprehensión de habilidades de lectura, esto debe ser enseñado adecuadamente, utilizando las estrategias pertinentes (Hudson *et al.*, 2005).

2.3.3.7. La motivación del alumno

Los resultados del informe PISA 2015 demostraron una relación cíclica entre motivación, estrategias y rendimiento académico. Cuando se habla de motivación, se destaca cómo la motivación del alumno hacia la lectura, tanto la pasada como la presente, influirá en su motivación futura. “En la medida en que los alumnos lean, más se fortalecerán sus aptitudes de

lectores; a su vez, al leer mejor y esperar mejores resultados, dicha facción se tiene a realizar con mayor motivación y disfrute” (López, 2013, p. 13).

2.3.3.8. La metodología empleada en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la fluidez

Llegado este punto se hace oportuno mencionar que la metodología es otro de los factores que influye en el desarrollo de la fluidez lectora y a raíz de eso, en el rendimiento académico en general, como lo destaca el informe PISA 2015 que ha sido mencionado.

Este informe afirma que el proceso educativo debe incluir a los alumnos como participantes activos en su propio aprendizaje, de manera que construyan nuevos significados imbricados con sus conocimientos previos. “Los alumnos que son capaces de dirigir su propio aprendizaje eligen sus objetivos, emplean sus conocimientos dentro y fuera de la escuela y saben seleccionar las estrategias apropiadas para salir adelante con las tareas a las que se enfrentan” (López, 2013, p. 13).

2.3.3.9. Miscues

López (2013) utiliza los miscues como estrategia para la evaluación del lenguaje oral. Para hacerlo se remite a las teorías y hallazgos experimentales de Kenneth y Yerta Goodman en 1969. Estos autores rechazaron el término error y denominan miscues a las rupturas del sistema que el niño comete al leer en voz alta; estas rupturas son pistas para entender las destrezas psicolingüísticas que el niño pone en juego en el proceso lector. Por eso los miscues son muy valiosos para identificar las estrategias que cada alumno utiliza para construir el significado. Existen varios tipos de ellos, y se considera viable en este punto hacer mención de ellos.

- Miscue grafofónico: se realiza cuando al leer se sustituyen letras o fonemas cambiando el sonido de la palabra. Se evalúa por medio de las omisiones, sustituciones, trasposiciones, etcétera, que los lectores realizan al leer.
- Miscue semántico: se refiere al sistema de significados del lenguaje. Los lectores utilizan sus experiencias, pensamiento, imaginación y conocimiento para darle sentido a lo que leen. Se evalúa a través de los diferentes cambios que realiza el lector en referencia a los significados en las palabras, p. ej., está escrito “el silbido de la abeja” pero el estudiante lee zumbido.
- Miscue sintáctico: este sistema incluye el orden, el tiempo, el número y el género de las palabras, y todas las reglas estructurales que rigen su combinación. Para evaluarlo debe haber coherencia dentro de las palabras, las oraciones y los párrafos, así p. ej., lee la madres en lugar de las madres, o está escrito la madres y lee las madres.
- Miscue pragmático: es la relación entre los sistemas grafofónico, semántico y sintáctico, tomando en cuenta el conocimiento previo y el contexto del lector. Se evalúa mediante la omisión de cualquiera de los sistemas antes mencionados.

“Para realizar una lectura eficiente, los lectores interactúan continuamente con cuatro sistemas de lenguaje (grafofónico, semántico, sintáctico y pragmático), al mismo tiempo que llevan a cabo estrategias cognitivas generales como iniciar, muestrear, inferir, predecir, confirmar, corregir y terminar” (López, 2013, p. 14).

2.3.4. Evaluación

[En relación con las definiciones de fluidez] “su evaluación se ha centrado tradicionalmente tanto en la velocidad (número de palabras correctamente leídas por minuto), como en la precisión en el reconocimiento de palabras” (González-Trujillo et al., 2014, p. 119). Esto probablemente se deba a la facilidad para medir estos dos componentes, mientras que medir la prosodia presenta más dificultades.

En la actualidad, la evaluación de la fluidez lectora se realiza teniendo en cuenta dos medidas: los índices espectrográficos y las escalas. La primera de ellas se hace a través de un programa informático que analiza de forma visual de las ondas sonoras, por tanto, es más preciso, pero mucho más complicado de implementar en las aulas; la segunda opción se utilizaba exclusivamente en lengua inglesa. Incluso hay varias escalas, González-Trujillo et al. (2014) adaptaron la de Rasinski a la lengua española bajo la premisa de que “existe una concordancia objetiva entre las medidas de fluidez obtenidas mediante el análisis espectrográfico y las que realizaron jueces mediante la escucha de lecturas hechas por individuos con diferente nivel lector” (González-Trujillo et al., 2014, p. 120).

Recapitulando el tema de los niveles de lectura del alumno, se ha de mencionar que Rasinski (2004) propuso la evaluación de la velocidad y la precisión que permita identificar a los lectores según el nivel de exactitud en la lectura, así, aquellos lectores que leen correctamente entre el 97 % y el 100 % se consideran independientes, los que leen entre el 90 % y el 96 % se encuentran en un nivel instruccional, y los que leen con menos del 90 % se encuentran en un nivel de frustración. De allí que en el siguiente apartado se aborden unas estrategias consideradas útiles en lo que se planteó en la investigación.

2.3.5. Estrategias para trabajar la fluidez lectora

Si bien existen diversas estrategias de lectura, no todas han sido empleadas para la mejora de la fluidez lectora. A continuación, se presentan las más utilizadas y recomendadas por diversos autores que han buscado mejorar este tipo de habilidades en los niños. Entendiendo que una estrategia en el ámbito educativo se refiere a los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para propiciar espacios de aprendizaje significativo, cabe mencionar que estas deben estar dirigidas hacia el logro de una meta (Solé, Miras, & Castells, 2000). En concordancia con eso, Carrasco (1996) las definió como acciones aisladas o series de acciones que se realizan para construir nuevos aprendizajes. Es así como pueden categorizarse algunos tipos de lectura, que pueden ser utilizadas como estrategias de intervención docente respecto a generar en los estudiantes fluidez lectora. A continuación, esos diferentes tipos.

2.3.5.1. Lectura repetida

En la búsqueda de estrategias para alcanzar una buena fluidez, Samuels (1979) propuso la lectura repetida (Repeated Reading) como una estrategia para mejorar la fluidez lectora; consistía en que el lector repetía el texto una y otra vez, de modo que pudiera mejorar su fluidez a través del aumento de familiaridad y práctica adicional, considerando la relación que existe entre una lectura oral fluida y una buena habilidad lectora (Santiuste Bermejo & López Escribano, 2005). De igual forma, diversos autores lo aplicaron concluyendo que las lecturas repetidas son efectivas para lograr una buena velocidad y expresión, siendo un gran apoyo para los lectores con dificultad ((Rasinski, 2012). Pese a eso, las lecturas no se deben leer y releer sin un propósito determinado, contrario a ello, se debe tratar de comprender lo que se está leyendo (Garzón et al., 2008).

2.3.5.2. Lectura asistida

La lectura asistida, por su parte, ha sido implementada con éxito en niños con problemas de aprendizaje, este método se puede aplicar en las horas de lectura o en lecturas independientes donde el/la docente o el padre de familia asistan al tutorando en el proceso (Esteves & Whitten, 2011). La lectura asistida o también llamada guiada consiste en que el estudiante lea de forma repetida bajo la supervisión de un lector experto y fluido que trata de modelar su lectura (Ruiz, 2013). En efecto, la NRP (2000) señaló que este enfoque de lectura es uno de los métodos más eficaces en el reconocimiento de palabras que puedan aportarle al mejoramiento de la fluidez y la comprensión de textos.

2.3.5.3. Lectura acelerada

Diversos investigadores recomiendan este método como uno de los más efectivos en el proceso de lograr una buena fluidez (Abadiano & Turner, 2005), puesto que está comprobado que si un lector lee con una velocidad adecuada tendrá mayor comprensión y la habilidad de identificar las palabras de forma autónoma, asimismo, Zvia (1997) sostuvo que una lectura de esta naturaleza ayuda al lector a tener un buen ritmo de lectura, lo que permite que este desarrolle de forma óptima la precisión y comprensión de la lectura, a diferencia de los lectores no fluidos que leen de forma lenta, torpe, inconexa y con pausas inapropiadas en el texto.

2.3.5.4. Lectura teatral

Este tipo de lectura es uno de los métodos más efectivos para que los niños logren una expresión y una entonación adecuada, es una actividad donde los niños pueden interactuar de manera tanto individual, como integral y cooperativa, bajo la dirección del docente (Abadiano

& Turner, 2005). Diversos autores mencionan que este método es uno de los más efectivos para mejorar la fluidez y la comprensión.

2.3.5.5. Lectura en parejas

Es una de las estrategias donde los estudiantes leen por turnos con el fin de hallar una mejor efectividad, en su ejercicio se unen un lector fluido con uno que no lo sea, es decir, se les organiza de forma que mientras uno actúa como tutor el otro actúa como tutorado y aprende gracias a la ayuda personalizada que le ofrece su compañero, el otro también aprende ayudando (Abadiano & Turner, 2005). Esta dinámica la realizan bajo la dirección del docente y con el apoyo de los padres de familia. Además, dio buenos resultados en la mejora de la fluidez del lector de acuerdo con.

2.3.5.6. Lectura poética

La poesía es un género literario compuesto por un conjunto de estrofas, que a su vez pueden estar escritas en versos o en prosa; cabe anotar que a nivel visual es más fácil para un niño leer en versos que en líneas enteras (Ortiz, 2012). De acuerdo con algunos investigadores, la poesía es un puente de acceso para que un lector desarrolle esas habilidades o componentes de la fluidez (la prosodia, la semántica y el orden de palabras), encima, los lectores poéticos hacen lecturas repetidas que permiten afianzar de forma más eficiente su expresividad y fluidez lectora (Rasinski, 2012).

Además, los poetas tienen la capacidad de unificar el hemisferio derecho con el izquierdo, esto es, las emociones con el lenguaje, puesto que se trabaja lo visual en conjunto con el lenguaje (Ortiz, 2012). En últimas, un poeta se expresa con coherencia teniendo en cuenta las situaciones de comunicación y los aspectos normativos del lenguaje (Rasinski, 2004b).

2.4 Marco conceptual

El marco conceptual que define la investigación aquí presentada se empezó a definir en apartados anteriores en tanto que está caracterizado por esos términos que fueron clave en la construcción de la propuesta investigativa y por supuesto, en todo el desarrollo de la misma, hasta el punto en el que se ha de estar justamente. Estos se mencionan a renglón seguido:

Fluidez lectora. Es “la habilidad de los lectores para leer rápidamente, con el menor esfuerzo y eficiente entonación” (Rasinski, 2006).

Velocidad. Se refiere a la capacidad de reconocer las palabras de forma automática y rápida durante un determinado tiempo (Escurra, 2003).

Precisión. Es la habilidad para decodificar o reconocer palabras correctamente, de modo que cuando hay precisión en la decodificación, el alumno lee sin silabear, no comete sustituciones, inversiones u omisiones (Hudson et al., 2005).

Prosodia. Hace alusión a la forma en que es leído un texto, por eso implica elementos como volumen, pausas, entonación, y segmentación. (Amiama, 2018).

Compresión lectora. Este concepto “se puede definir como el proceso por el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que el lector tiene para conocer el significado que aquel intenta transmitir” (Escurra, 2003).

Capítulo III

Metodología de la investigación

3.1. Variables de la investigación

3.1.1. Identificación de las variables y dimensiones de estudio

Variable: Fluidez lectora

Dimensiones: Velocidad, Precisión, Prosodia

3.2. Operacionalización de la variable

Tabla 1

Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Fluidez lectora	Velocidad	Mantiene un ritmo adecuado	Ordinal
	Precisión	Decodifica las palabras	Ordinal
	Prosodia	Volumen Entonación Pausas Segmentación	Ordinal

3.3. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación corresponde al tipo de investigación descriptivo como lo indican (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), debido a que su propósito fundamental

consiste en medir el nivel de fluidez lectora de los estudiantes del IV y V ciclo del nivel primario.

3.4. Diseño de investigación

El diseño del presente trabajo de investigación es no experimental y de corte transversal pues no existe manipulación activa de la variable (Hernández *et al.*, 2014), donde se mida la variable en un solo momento. De allí precede que tenga el siguiente bosquejo:

GE M ----- O

Donde:

M = muestra de estudio

O = observaciones o informaciones recogidas

3.5. Población y muestra de la investigación

3.5.1. Población

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de IV y V ciclo (tercero, cuarto, quinto, sexto) del nivel primario de la Institución Educativa N° 70581, matriculados en el periodo académico 2018, las edades de los estudiantes oscilan entre 8 a 12 años; la Institución Educativa se encuentra ubicada en el distrito de Juliaca, provincia de San Román del departamento de Puno, en Perú.

3.5.2. Determinación de la muestra

La selección del tamaño de la muestra de la investigación se hizo de muestreo no probabilístico mediante la técnica por conveniencia del investigador, a esta la conformaron 79

estudiantes del IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581–Juliaca.

Tabla 2.

Muestra de los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581 Juliaca – 2018

Grado	Estudiantes
Tercero	16
Cuarto	20
Quinto	21
Sexto	22
Total	79

Fuente: nómina de matrícula del año 2018.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas

Ahora bien, para la recolección de los datos del estudio se utilizó la técnica de la observación mediante el instrumento denominado “Escala de Fluidez Lectora en español” (EFLE), con el propósito de recabar la información y los datos requeridos sobre la fluidez lectora de los niños pertenecientes a la muestra.

3.6.2. Instrumento

Para la medición de la variable se utilizó la escala de fluidez lectora en español (EFLE) que fue adaptada de la escala multidimensional de fluidez por los siguientes autores: Carmen González-Trujillo, Nuria Calet, Sylvia Defior y Nicolás Gutiérrez-Palma.

Esta consta de tres dimensiones, a saber: velocidad, precisión y prosodia. Cada una de las dimensiones e indicadores se valoró mediante una escala numérica de uno a cuatro, siendo uno la ejecución más baja y cuatro la más alta. Cada puntuación fue específicamente descrita, con

objeto de facilitar la valoración (González-Trujillo *et al.*, 2014; Ruiz, 2013). Así, la velocidad lectora se puntuó desde una excesiva lentitud hasta una velocidad adecuada; la precisión abarcó desde numerosos errores en la decodificación hasta omisión de errores, incluyendo la autocorrección; y, por último, la prosodia abarcó cuatro indicadores: el volumen, la entonación, la pausa y la segmentación.

3.6.3. Validación del instrumento

En este punto se utilizó a modo de instrumento la “Escala de fluidez lectora en español” (Multidimensional Fluency Scale) (Rasinski, 2004b), adaptado al español por (González-Trujillo *et al.*, 2014). Es el coeficiente Alfa de Cronbach de la adaptación de 0.93.

Este instrumento fue diseñado para ser administrado en Latinoamérica, específicamente en los países hispanohablantes, pues se carece de herramientas adecuadas y pertinentes que permitan valorar todos los elementos de la fluidez lectora.

3.7. Proceso de recolección de datos

Para la recolección de datos primero se realizó una solicitud de permiso a la institución, y una vez concedido se procedió a la aplicación de la escala.

Con respecto a la recolección de datos provenientes de la escala EFLE, esta se llevó a cabo de manera individual en un ambiente aislado para minimizar el ruido y los distractores. Cada estudiante tenía un tiempo ilimitado para poder leer, mientras se llevaba a cabo la evaluación.

3.8. Procesamiento y análisis de datos

Después de la recolección de datos se pasó a procesarlos y organizarlos de la forma más adecuada y pertinente, los datos obtenidos fueron digitados en el programa (Statistical Package

for the Social Science) SPSS 22, con el cual se obtuvieron tablas cuantitativas usando los estadísticos descriptivos. Luego se pasó a interpretar los datos según los objetivos planteados.

Tabla 3.

Varemos para la fluidez lectora y sus dimesiones

	Nivel Inadecuado	Nivel Regular	Nivel Bueno	Nivel Muy bueno
Fluidez lectora	6 – 9	10 – 15	16 – 21	22 – 24
Velocidad	1	2	3	4
Precisión	1	2	3	4
Prosodia	4 - 6	7 - 10	11 - 14	15 - 16

Habiendo llegado este punto, cabe señalar que la fluidez lectora se establece con la sumatoria de las puntuaciones de velocidad, precisión y prosodia, considerando un máximo de 24 y un mínimo de 6. Los estudiantes que obtengan puntajes de 6 a 9 se encuentran en el nivel inadecuado, los que obtengan de 10 a 15 en el nivel regular, los que obtengan de 16 a 21 en el nivel bueno y los que obtengan puntajes entre 22 y 24 se encuentran en el nivel muy bueno. Con respecto a las dimensiones, los puntajes obtenidos están detallados en la Tabla 3.

Capítulo IV

Resultados de la investigación

Habiendo concluido el proceso de recolección de datos, se procesaron los datos mediante el paquete estadístico SPSS versión 22 obteniendo los siguientes resultados.

En la tabla 4, podemos ver que los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa está conformada por una cantidad mayor de mujeres representadas por un 57% (n=45) frente a la representada por los varones 43% (n=34).

Tabla 4.

Sexo de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	34	43,0
Femenino	45	57,0
Total	79	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 5 se muestra la distribución por grados, la muestra total estuvo conformada por 79 estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria.

Tabla 5.

Distribución de la muestra por grados

	Frecuencia	Porcentaje
Tercero	16	20,3
Cuarto	20	25,3
Quinto	21	26,6
Sexto	22	27,8
Total	79	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En relación al objetivo general

En la tabla 6 y la figura 1, se puede apreciar que, dentro de los niveles de fluidez lectora, el 55,7% (n=44) de los estudiantes mostró un nivel regular de fluidez lectora; es decir tienen una velocidad lectora lenta, apenas errores en la decodificación, alternan inconscientemente, entre volumen alto y bajo con una entonación monótona, realizan demasiadas pausas sin atender a los signos de puntuación. Seguido por un 24.1 % (n=19) que presentó un nivel inadecuado; lo que indica que leen a una velocidad muy lenta, muchos errores en la decodificación de palabras y con una voz monótona.

Tabla 6.

Niveles de fluidez lectora que presentan los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Inadecuado	19	24,05
	Regular	44	55,70
	Bueno	13	16,46
	Muy bueno	3	3,80
	Total	79	100,0

Fuente: Elaboración propia

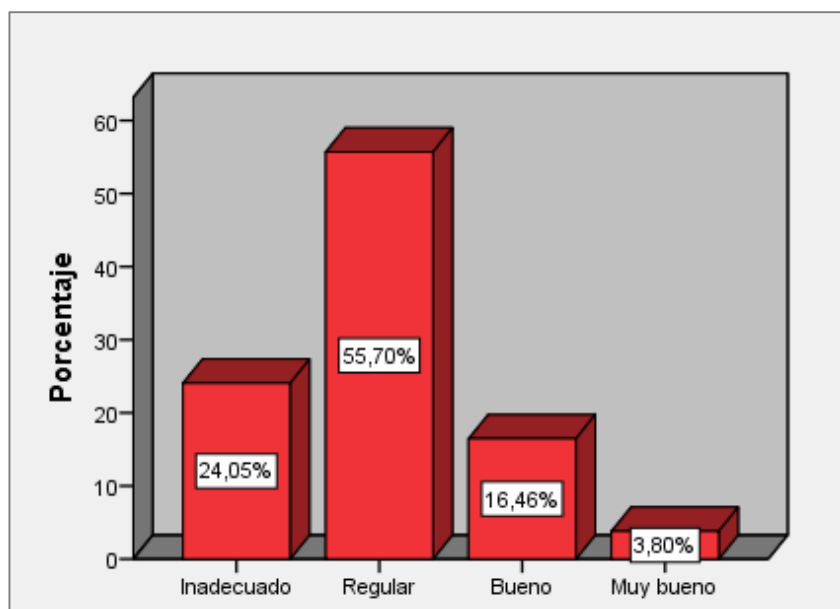


Figura 1. Niveles de Fluidez lectora.

En la tabla 7 se puede observar que, en promedio la fluidez lectora presentó un puntaje de 12.81 +/- 4.08, siendo el puntaje que más se repite la de 11, este puntaje se encuentra dentro del nivel regular. El máximo puntaje alcanzado es 23 y el mínimo es 6.

Tabla 7.

Estadísticos de fluidez lectora

Fluidez lectora				
Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
6	23	12,81	11	4,08

En relación al primer objetivo específico

En la tabla 8 y la figura 2, se puede apreciar que, dentro de los niveles de velocidad lectora, el 43% (n=34) de los estudiantes mostró un nivel regular de velocidad lectora, es decir leen a

un ritmo lento. Seguido de 34.2 % (n=27) que presentó un nivel bueno; es decir leen de manera adecuada, pero en ocasiones leen lento o rápido.

Tabla 8.

Niveles de velocidad lectora que presentan los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Inadecuado	12	15,19
	Regular	34	43,04
	Bueno	27	34,18
	Muy bueno	6	7,59
	Total	79	100,0

Fuente: Elaboración propia.

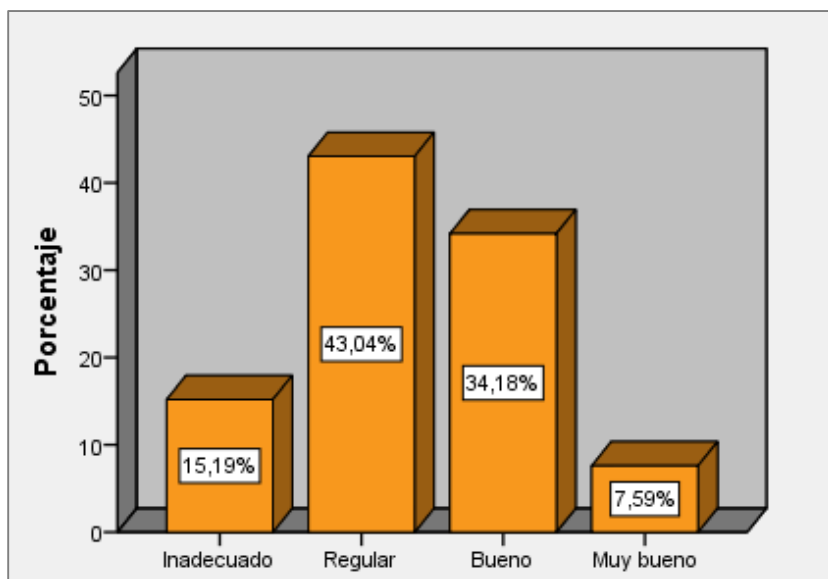


Figura 2. Niveles de velocidad lectora.

En la tabla 9 se puede observar que, en promedio, velocidad lectora presentó un puntaje de 2.34 +/- 0.83, siendo el puntaje que más se repite la de 2, este puntaje se encuentra en el nivel regular. El máximo puntaje alcanzado es 4 y el mínimo es 1.

Tabla 9.

Estadísticos de velocidad lectora

Velocidad lectora				
Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
1	4	2,34	2	0,83

En relación al segundo objetivo específico

La tabla 10 y la figura 3, se puede apreciar que, dentro de los niveles de precisión lectora, el 54.4% (n=43) de los estudiantes mostró un nivel bueno de precisión lectora; es decir tienen pocos errores en la decodificación de palabras. Seguido por un 32.9 % (n=26) que presentó un nivel regular; lo que indica que tienen frecuentes errores en la decodificación.

Tabla 10

Niveles de precisión lectora que presentan los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Inadecuado	6	7,59
	Regular	26	32,91
	Bueno	43	54,43
	Muy bueno	4	5,06
	Total	79	100,0

Fuente: Elaboración propia.

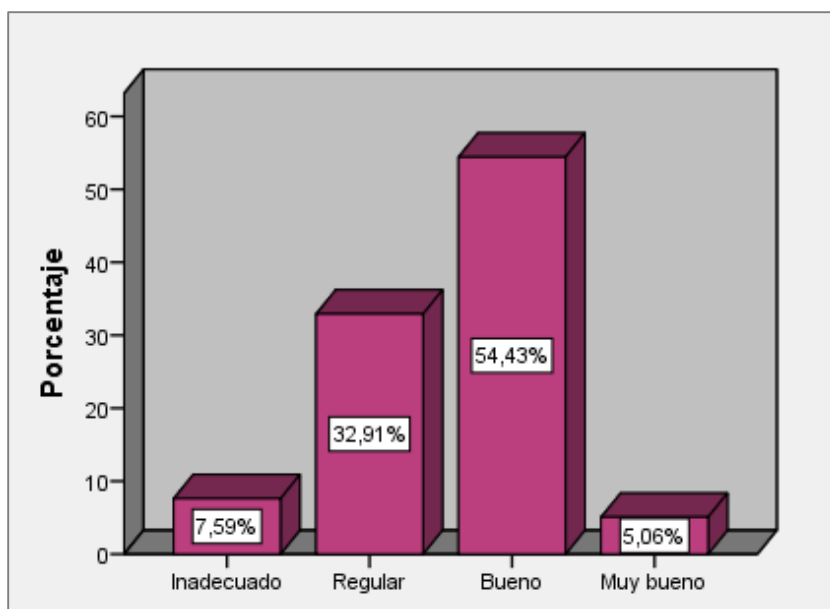


Figura 3. Niveles de precisión lectora.

En la tabla 11 se puede observar que, en promedio, la precisión lectora presentó un puntaje de 2.57 ± 0.71 , siendo el puntaje que más se repite la de 3, este puntaje se encuentra en el nivel bueno. El máximo puntaje alcanzado es 4 y el mínimo es 1.

Tabla 11.

Estadísticos descriptivos de precisión lectora

Precisión lectora				
Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
1	4	2,57	3	0,71

En relación al tercer objetivo específico

En la tabla 12 y la figura 4, se puede apreciar que, dentro de los niveles de lectura prosódica, el 49.4% (n=39) de los estudiantes mostró un nivel regular de lectura prosódica; es decir leen con volumen bajo con poca entonación realizan frecuentes pausas sin respetar las unidades semántico sintácticas y los signos de puntuación. Seguido por un 30.4 % (n=24) que presentó

un nivel inadecuado; lo que indica que leen con volumen muy bajo con una entonación monótona, realizan muchas pausas y leen palabra a palabra ignorando el significado de las palabras.

Tabla 12

Niveles de lectura prosódica que presentan los estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Inadecuado	24	30,38
	Regular	39	49,37
	Bueno	14	17,72
	Muy bueno	2	2,53
	Total	79	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

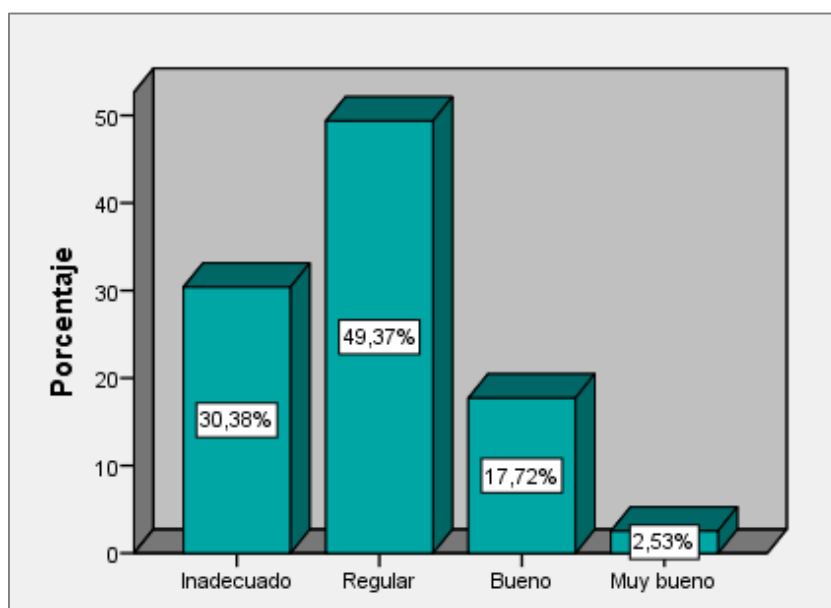


Figura 4. Niveles de lectura prosódica.

En la tabla 13 se puede observar que, en promedio, la lectura prosódica presentó un puntaje de 7.9 +/- 2.78, siendo el puntaje que más se repite la de 7, este puntaje se encuentra en el nivel regular. El máximo puntaje alcanzado es de 15 y el mínimo es 4.

Tabla 13

Estadísticos de lectura prosódica

Lectura prosódica				
Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
4	15	7,9	7	2,78

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos del objetivo general se determinó que el 55.7% (n=44) de los estudiantes IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581 presentan un nivel regular de fluidez lectora; seguido del 24.1% (n=19) de estudiantes poseen un nivel inadecuado. La mayor deficiencia se encuentra en la lectura prosódica y en menor grado en precisión lectora.

Se determinó que 43% (n=34) de los estudiantes presentan un nivel regular de velocidad lectora lo cual indica que la mayoría de los estudiantes leen a un ritmo lento; el 34.2% (n=27) de estudiantes poseen un nivel bueno.

Se determinó que 54.4% (n=43) de los estudiantes presentan un nivel bueno de precisión lectora lo cual indica que la mayoría de los estudiantes tienen pocos errores en la decodificación al momento de leer; el 32.9% (n=26) de los estudiantes poseen un nivel regular.

Se determinó que 49.4% (n=39) de los estudiantes presentan un nivel regular de lectura prosódica lo cual indica que la mayoría de los estudiantes alternan inconsistentemente entre volumen alto y bajo, realizan pocos cambios de entonación al final del texto, muchas pausas intrusivas y leen rompiendo las unidades semántico-sintácticas, sin respetar los signos de puntuación; el 30.4% (n=24) de los estudiantes poseen un nivel inadecuado.

5.2. Recomendaciones

A los futuros investigadores realizar investigaciones cuasi experimentales sobre la fluidez lectora, considerando la aplicación de diferentes programas que mejoren la variable ya mencionada.

A la institución educativa primaria N° 70581 fomentar la participación permanente de los docentes en, capacitaciones y talleres que involucren el desarrollo de estrategias de fluidez lectora y comprensión lectora

A los docentes, promover en los estudiantes el hábito de lectura a través de talleres vivenciales que involucre la participación activa del estudiante.

A los directores, de las instituciones educativas fomentar en los docentes el uso de estrategias didácticas innovadoras que permitan mejorar la fluidez lectura de los estudiantes.

Por último, se recomienda utilizar la aplicación “galexia” como un método para mejorar la fluidez lectora. Esta aplicación se encuentra está disponible para celulares Android y puede ser descargado en Play Store.

.

Referencias

- Abadiano, H. R., & Turner, J. (2005). Reading fluency: The road to developing efficient and effective readers. *The New England Reading Asociation Journal*, 41(1), 50–56.
- Alba, M. C., & Proaño, J. (2012). *La fluidez y comprensión lectora en el área de lengua y literatura en los niños de 8 - 11 años de tercero y cuarto grado de educación básica del centro educativo Carlos Freile Zaldumbide en el periodo escolar 2010 – 2011 – propuesta alternativa de trabajo*. Unversidad Tècnica del Norte.
<https://doi.org/http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/2220>
- Allington, R. L. (1983). Fluency: Still Waiting After All These Years. *What Research Has to Say About Fluency Instruction*, 94–105. Retrieved from https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/fluency_still-wait.pdf
- Amiama, C. (2018). *Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana : Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica*. Universidad de Sevilla.
- Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text Complexity and Oral Reading, 45(4), 388–404.
- Borzone de Manrique, A. M., & Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una via para el estudio del procesamiento cognitivo. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 17(2). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/180/18011322002/>
- Calero, A. (2013). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 33–48.
- Carolina, F. J., & Barreyro, J. P. (2014). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, 16(11), 93–112.

https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332

- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: Un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 19–30. <https://doi.org/10.1174/021037011794390139>
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*.
- Condemarín, M. (2004). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 2(2), 1–15. Retrieved from http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condeamarin.pdf
- Cortès, M. (2002). 22 2002 *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of Prosody: Fluency's Unattended Bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3).
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, (6), 99–134. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>
- Esteves, K. J., & Whitten, E. (2011). Assisted Reading with Digital Audiobooks for Students with Reading Disabilities. *Reading Horizons*, 51(1), 21–40.
- Ferrada Quezada, N., & Outòn Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria : una revisión. *Investigación En La Escuela*, 92, 46–59. Retrieved from <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-4.pdf>

- Fregoso Peralta, G., Aguilar González, L. E., & Rodríguez Cuevas, J. (2016). Evaluación de lectura prosódica y de comprensión en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38.
- Garzón, M. del C., Jiménez, M. E., & Seda, I. (2008). El Teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(1), 32–44. Retrieved from <http://0-dialnet.unirioja.es/catalog.uoc.edu/servlet/articulo?codigo=2582571&info=resumen&idoma=SPA>
- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología / Psychological Writing*, 4(2), 65–73. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1007>
- Gonzales, J. (2014). Precisión lectora y nivel lector inicial en niños de educación primaria. *REVISTA INFAD DE PSICOLOGÍA*, 3, 253–259. Retrieved from <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/503>
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104–136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- González, K., Otero, L., & Castro, A. M. (2016). Comprensión Lectora, Memoria De Trabajo, Fluidez Y Vocabulario En Escolares Cubanos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(1), 1–18. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). Mexico: McGraw-Hill.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and

- Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.
<https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.95.1.3>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
[https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lopez, S. (2013). *La fluidez lectora en el primer ciclo de Educación Primaria*. Madrid: CEPE.
 Retrieved from <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4675>
- Mier, M. V. De, Borzone, A. M., & Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación , características textuales y comprensión . Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18–33. <https://doi.org/10.5579/rnl.2012.0079>
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2009). Prosody of Syntactically Complex Sentences in the Oral Reading of Young Children, 98(4), 839–843. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839>.Prosody
- Nathan, R. G., & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice*. <https://doi.org/10.1080/00405849109543498>

- National Reading Panel. (2000). National Reading Panel. *NIH Publication No. 00-4769*, 7, 35.
<https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>
- Ortiz, A. M. (2012). Programa de acción tutorial. Prevención de dificultades de aprendizaje relacionadas con la fluidez lectora, 1–7. Retrieved from <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/amartinez.pdf>
- Outón, P., & Suarez, A. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de Educación Primaria. *Revista de Investigación En Educación*, 9(2), 153–161.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Plante, E., Holland, S. K., & Schmithorst, V. J. (2006). Prosodic processing by children: An fMRI study. *Brain and Language*, 97(3), 332–342. [https://doi.org/10.1016 / j.bandl.2005.12.004](https://doi.org/10.1016/j.bandl.2005.12.004)
- Raban, B. (1982). Text Display Effects on the Fluency of Young Readers. *Journal of Research in Reading*, 5(1), 7–28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1982.tb00126.x>
- Rasinski, T. (2004a). Assessing Reading Fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0039-4>
- Rasinski, T. (2004b). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ716702&site=ehost-live>
- Rasinski, T. (2010). The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146–151.

- Rasinski, T. V. (2006). Study Guide for The Fluent Reader by Timothy V . Rasinski, 1–32.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *Reading Teacher*, 65(8), 516–522.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is Reading Fluency a Key for Successful High School Reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22–27. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.1.3>
- Recio, P., & León, J. A. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: Fluidez y comprensión en alumnos de 1ª y 4ª de primaria. *Psicología Educativa*, 21, 47–53.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.03.002>
- Romero Sanz, M. (2016). *Anàlisis de la relació entre la prosodia y la decodificació lectora*. Universidad de Salamanca. Retrieved from <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/130249>
- Ruiz, N. C. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*. Universidad de Granada. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59129>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32(4), 403–408.
<https://doi.org/10.2307/20194790>
- Santiuste Bermejo, V., & López Escribano, C. (2005). Disponible en: *Universitas Psychologica*, 4(1), 13–22. Retrieved from <http://www.redalyc.org/BusquedasAvanzadas.oa>
- Schreiber, P. A. (1980). ON THE ACQUISITION OF READING FLUENCY Peter A. Schreiber, *XII*(3).
- Schwanenflugel, P. J., Meissinger, J. M., Wisenbanker, J. M., Huhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary

school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496–522.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.4>

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., & Stahl, A. (2004). Convertirse en un lector fluido : Habilidad de lectura y características prosódicas en la lectura oral de lectores jóvenes. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129.
<https://doi.org/doi:10.1037/0022-0663.96.1.119>

Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123–144. Retrieved from
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=a2f1f02b-679a-4883-ab42-3cd813059bea%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=edsdoj.499c4a9903784d4fb2549c817de93465&db=edsdoj>

Solé, I., Miras, M., & Castells, N. (2000). La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de educación primaria (6-12) y secundaria (12-16). *Lectura y Vida*, 3, 6–15.

Sosa, G., & Daniela, B. (2016). *Desarrollo de la competencia lectora*. Universidad Iberoamericana Puebla. Retrieved from
<http://hdl.handle.net/20.500.11777/1363%0Ahttp://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

Anexos

Anexo A.
Matriz de consistencia

**NIVEL DE FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES DE IV Y V CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRIMARIA N° 70781 JULIACA – 2018**

Planteamiento del problema	Objetivos	Variables/ Dimensiones	Población y muestra	Tipo y diseño	Instrumento
General	General	Variable	POBLACIÓN Estudiantes de la IEP 70581 MUESTRA Conformado por 79 estudiantes del tercer, cuarto, quinto y sexto grado. Utilizando el muestreo no probabilístico, usando la técnica por conveniencia del autor.	TIPO: Descriptivo DISEÑO: No experimental- Transversal M----O	Escala de fluidez lectora en español. (EFLE) Niveles Inadecuado Regular Bueno Muy bueno
¿Cuál es el nivel de fluidez lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución N° 70581 Juliaca - 2018?	Determinar el nivel de fluidez lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581 Juliaca - 2018.	Fluidez lectora			
Específicos	Específicos	Dimensiones			
¿Cuál es el nivel de velocidad lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581 Juliaca - 2018?	Determinar el nivel de velocidad lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581 Juliaca - 2018	Velocidad			
¿Cuál es el nivel de precisión lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581 Juliaca - 2018?	Determinar el nivel de precisión lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581 Juliaca - 2018	Precisión			
¿Cuál es el nivel de lectura prosódica en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución Educativa N° 70581 Juliaca - 2018?	Determinar el nivel lectura prosódica en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 70581 Juliaca - 2018.	Prosodia			

Anexo B. Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE)

Grado: (3º) (4º) (5º) (6º)

Sexo: (M) (F)

VELOCIDAD			
Muy lenta 1	Lenta o rápida 2	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento. 3	Adecuada. 4
PRECISIÓN			
Muchos errores en la decodificación de las palabras. 1	Frecuentes errores de decodificación. 2	Apenas errores de decodificación. 3	Ausencia de errores de decodificación. Si tiene alguno, se autocorrigió casi siempre. 4
PROSODIA			
Volumen			
Tiende a leer con un volumen muy bajo. 1	Alterna inconsistentemente volumen alto y bajo. 2	El volumen es adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen alto o bajo. 3	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto. 4
Entonación			
Generalmente lee con una entonación monótona, plana. No marca el final de las frases con subidas o bajadas, según corresponda. 1	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas. Realiza pocos cambios de entonación al final de las frases. 2	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones. Produce algunos cambios de entonación al final de las frases. 3	Tiene una lectura melódica de forma consistente, cambia la entonación a lo largo del texto de acuerdo al tipo de oración (declarativas, interrogativas absolutas y pronominales, y exclamativas). En general, marca los diálogos con claridad. Los cambios de entonación al final de las frases son apreciables. 4
Pausas			
Realiza muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas. Muchas vacilaciones. 1	Realiza pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes vacilaciones o repeticiones. 2	Realiza algunas pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas, pero, en general, respeta el lugar donde debe hacerlas (los signos de puntuación y los límites sintácticos). Algunas vacilaciones. 3	Realiza las pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las ocasiones, respetando los signos de puntuación (comas, puntos, etc.) y los límites sintácticos. 4
Segmentación			
Lee palabra a palabra, ignorando el significado de la frase o los signos de puntuación. 1	Lee rompiendo las unidades semántico-sintácticas, sin atender al significado o a los signos de puntuación. 2	Lee segmentando las frases, respetando el significado del texto, aunque en reiteradas ocasiones no agrupa las palabras en unidades semántico-sintácticas. 3	Lee segmentando las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, respetando el significado del texto, de modo consistente. 4

Anexo C.
Lectura para tercero y cuarto grado



YO SOY EL AGUA

Había una vez un niño que iba todas las tardes al río a pescar. En cierta ocasión sintió sueño y se acostó a la sombra de unos arbustos que crecían junto a la orilla.

Al poco rato se quedó profundamente dormido y comenzó a soñar que el río le decía.

- ¡Hey amiguito! Despierta, soy el agua. No tengo color, soy incolora, además soy transparente; es decir que puedes ver a través de mí. Si me hueles sabrás que no tengo olor y si me pruebas te enterarás que no tengo sabor. Quizás por todo esto, piensas que no soy útil, pero te equivocas.

- ¿A ti también te dicen hielo?, ¿o el hielo es tu hermano?

-Soy yo mismo, no siempre me encuentras en estado líquido como cuando estoy en los ríos, a veces aparezco en forma de trocitos de hielo y me vuelvo duro. Si me pones en tu boca me derrito lentamente. Y si me pones a hervir me convierto en vapor para escapar del calor.

Estoy en todas partes y sin mí la vida sería imposible, las plantas me necesitan, los animales también. Déjame hacerte una pregunta: ¿Y tú me necesitas?

Anexo D.
Lectura para quinto y sexto grado

DAVID UN PASTORCITO CON FE

Los filisteos eran enemigos de su pueblo Israel y un día vinieron con su ejército para atacarlos. El rey Saúl, de Israel, reunió también su ejército decidido a hacerles frente.

Un terrible gigante llamado Goliat retó a los israelitas diciendo: que uno de ustedes pelee conmigo y si me vence nosotros le serviremos. Pero si yo gano ustedes serán nuestros siervos.

David fue enviado por su padre para ver a sus hermanos que estaban en el campamento de Saúl. Mientras se encontraba ahí, se enteró que el rey le daría la mano de su hija a quién derrote al gigante.

¿Quién se ha creído ese filisteo que se atreve a desafiar al ejército del Dios viviente? dijo David indignado.

¡Nadie tiene que desanimarse por ese filisteo! Yo iré a pelear contra él. Dijo David al rey Saúl.

¡Pero apenas eres un muchacho! le contestó el rey alarmado. El Señor me libró de las garras del león y del oso, también me librará de ese filisteo. Dijo muy seguro David.

David salió muy decidido hacia el campo de batalla para enfrentar al gigante Goliat, armado solo con su bastón, su honda y cinco piedrecitas.

Goliat al verlo se burló de él por verlo insignificante. ¿Acaso soy un perro para que vengas con un palo? le gritó.

Tu vienes a mí con espada y con lanza, pero yo vengo en nombre del Señor Todopoderoso, le gritó al abusivo gigante.

Furioso, el gigante, avanzó con su enorme espada, entonces, David tomando su honda le lanzó una pequeña piedra que le golpeó la frente derribándolo ante el asombro de todos.

Los israelitas, al ver esto, recobraron su valor y persiguieron a los filisteos que huían despavoridos.